

Schlegel, Clemens M.

## Methoden der vergleichenden Analyse von Musiklehrplänen

*Kraemer, Rudolf-Dieter [Hrsg.]: Multimedia als Gegenstand musikpädagogischer Forschung. Essen : Die Blaue Eule 2002, S. 245-261. - (Musikpädagogische Forschung; 23)*



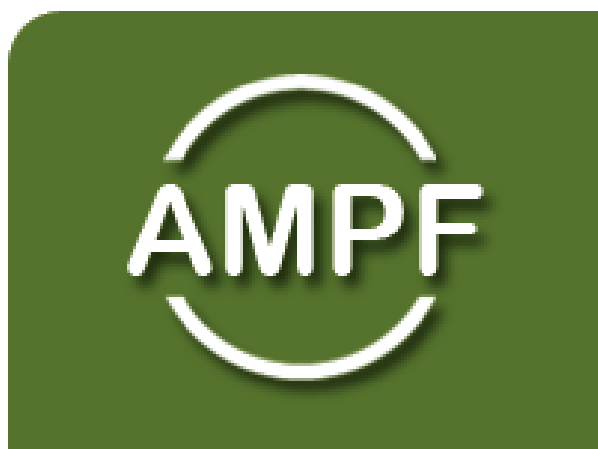
Quellenangabe/ Reference:

Schlegel, Clemens M.: Methoden der vergleichenden Analyse von Musiklehrplänen - In: Kraemer, Rudolf-Dieter [Hrsg.]: Multimedia als Gegenstand musikpädagogischer Forschung. Essen : Die Blaue Eule 2002, S. 245-261 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-90816 - DOI: 10.25656/01:9081

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-90816>

<https://doi.org/10.25656/01:9081>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

**Themenstellung:** Vom 5.-7. Oktober 2001 fand in Regensburg die Tagung des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung (AMPF) im Rahmen des Medienkongresses des Deutschen Musikrates statt. Ziel dieser Großveranstaltung mit dem Thema „Musik - Neue Medien - Bildung. Musikalische Treffpunkte zwischen Konzertsaal und Internet“ war es, die neuen Technologien mit ihren musikspezifischen Anwendungsmöglichkeiten durch Vorträge, Ausstellungen, Podiumsdiskussionen und Workshops vorzustellen. Mit dem Einsatz neuer Computertechnologien im Unterricht befassten sich die AMPF-Beiträge. Die Aktualität des Tagungsthemas liegt auf der Hand: Neue Computertechnologien haben die Anwendungsmöglichkeiten von Musik gegenüber den herkömmlichen auditiven und audio-visuellen Medien beträchtlich erweitert. Als multimediale Werkzeuge fügen sie Bilder, Videos, Klänge, Noten und Texte zu einem interaktiven Verbund zusammen. Technische Veränderungen dieses Ausmaßes, die neue Formen des individuellen Umgangs mit Musik ermöglichen und das Musikleben maßgeblich verändern, fordern pädagogische Überlegungen geradezu heraus. Der vorliegende Tagungsband kann einen Einblick in die derzeitige musikpädagogische Forschungslage gewähren. Wie üblich sind auch freie Forschungsbeiträge abgedruckt.

**Der Herausgeber:** Rudolf-Dieter Kraemer, geb. 1945. Studium an der Pädagogischen Hochschule (Lehramt), der Musikhochschule (Viola, Kammermusik) und der Universität des Saarlandes (Musikwissenschaft, Erziehungswissenschaft, Philosophie); Schuldienst; 1970 Wiss. Assistent an der Pädagogischen Hochschule des Saarlandes; Promotion 1975; 1978 Professor für Musikpädagogik an der Musikhochschule Detmold, seit 1985 an der Universität Augsburg. Herausgeber der Reihe „Forum Musikpädagogik“, Initiator und Mitherausgeber der Reihe „Musikpädagogische Forschungsberichte“ beim Wißner-Verlag Augsburg. Vorstandsmitglied des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung (AMPF) von 1986-1992 und 1995-2001.

Rudolf-Dieter Kraemer  
(Hrsg.)

## Multimedia als Gegenstand musikpädagogischer Forschung

## Inhalt

Vorwort	7
<b>Beiträge zum Tagungsthema</b>	
<i>Klaus Mainzer</i> Leben in der Wissensgesellschaft	13
<i>Norbert Schläbitz</i> The „winAmp“ takes it all - Zeit nehmen für einen zeitgemäßen Musikunterricht	27
<i>Matthias Flämig</i> Warum lächelt Britney Spears? - Multimedia als Chance zur Vermittlung ästhetischer Erfahrung im Musikunterricht	73
<i>Christian Harnischmacher</i> Verbessert Sehen das Hören? - Eine experimentelle Studie zum Einfluss der Nutzung von computergestützter Visualisierung auf die Melodiewahrnehmung und das Benennen von Tonhöhenrichtungen	97
<i>Michael Pabst-Krueger</i> Musikunterricht über das Internet - Synchrones Lernen über <a href="http://www.musikstunde-online.de">www.musikstunde-online.de</a>	115
<i>Josef Kloppenburg</i> Filmmusik und Edutainment - Konzeption, Entwicklung und Erörterung einer interaktiven CD-ROM zur Vermittlung von Filmmusik	127



### **Freie Forschungsbeiträge**

*Günter Kleinen & Anja Rosenbrock*

Musikpädagogik „von unten“ - Pilotstudie zu einer komparativen empirischen Forschung über den guten Musiklehrer/die gute Musiklehrerin 145

*Bettina Zimmer*

Das Konzept der Lebenswelt - Fluchtpunkt oder Verheißung für die Musikpädagogik? 169

*Jörg Langner & Werner Goebel*

Was kennzeichnet die Interpretation eines guten Musikers? 193  
Die integrierte Analyse von Tempo- und Lautstärkegestaltung und ihre musikpädagogischen Anwendungsperspektiven

*Gabriele Hofmann*

Lampenfieber - Selbstbild und Selbsterleben 209

### **Forschungsmethodische Beiträge**

*Renate Müller*

Präsentative Forschungsinstrumente in der Musikforschung: 225  
Vom experimentellen Konzert zu MultiMedia

*Clemens M. Schlegel*

Methoden der vergleichenden Analyse von Musiklehrplänen 245



## **Methoden der vergleichenden Analyse von Musiklehrplänen<sup>1</sup>**

Die komparative didaktische Forschung, die über die eigenen Landesgrenzen hinausschaut, gewinnt im Zuge des europäischen Einigungsprozesses und der Globalisierung zunehmend an Bedeutung. Sie fragt dabei vor allem nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden der nationalen Bildungsvorstellungen, um damit die Gesprächsbasis für einen internationalen didaktischen Dialog zu schaffen. Ein lohnender Ansatz dafür stellt die Lehrplananalyse dar, weil Lehrpläne am direktesten Bildungsvorstellungen ausdrücken. Lehrpläne lassen sich unter verschiedensten Gesichtspunkten analysieren: Umfang, Struktur, der Grad ihrer Offenheit oder das zur Verfügung stehende Stundendeputat sind mögliche Ansatzpunkte. Das zentrale Interesse gilt aber in der Regel den in ihnen enthaltenen Lernzielen und -inhalten. Die Forschungspraxis zeigt, dass diese aber aufgrund ihrer Unterschiedlichkeit und aufgrund terminologischer Unschärfen nicht direkt miteinander verglichen werden können, es bedarf vielmehr eines unabhängigen „Messinstrumentes“. Im vorliegenden Forschungsvorhaben, bei dem die Lehrpläne des Primarbereiches der EU-Mitgliedstaaten verglichen wurden, wurde als zentrales Instrument dazu eine dreidimensionale Lernzielmatrix gewählt. Im Folgenden sollen nach Darstellung der Auswahlkriterien einige methodische Ansätze der Lehrplananalyse aufgezeigt werden.

### **Auswahl des Kernmaterials**

Leitende Gedanken bei der Auswahl jener Lehrpläne, die einer intensiven Analyse unterzogen werden sollten, waren Repräsentativität und Vielfalt: Einerseits sollten die ausgewählten Lehrpläne, soweit das aus der Voranalyse erhoben werden konnte, unter verschiedenen Gesichtspunkten typisch auch für andere sein, andererseits sollte die Auswahl eine möglichst breite Palette an

---

<sup>1</sup> Der vorliegende Artikel basiert teilweise auf Ausführungen in: Schlegel, C. M. (2001): Europäische Musiklehrpläne im Primarbereich. Eine vergleichende Inhaltsanalyse. Augsburg

unterschiedlichen Lehrplanausformungen darstellen. Aus den insgesamt 32 vorliegenden Lehrplantexten wurden fünf nach den folgenden hierarchisch zu verstehenden Kriterien ausgewählt:

- Kontext: Ausgewählt wurden nur Musiklehrpläne, für die ergänzende Kontextmaterialien (allgemeine Präambeln, Handreichungen ...) verfügbar waren.
- Geografische Region: Europa wurde dazu in fünf Großräume eingeteilt, die teilweise auch Sprachräume darstellen (Nord-, Mittel-, Süd- und Westeuropa, angelsächsischer Raum). In der Auswahl sollten alle fünf Regionen vertreten sein.
- Gültigkeit und Gliederung: Es wurden *jahrgangsweise* gegliederte, *zyklisch* gegliederte, *wenig* und *nicht gegliederte* Lehrpläne unterschieden. Um Vergleichbarkeit zu gewährleisten, sollten nur jene Jahrgangsstufen untersucht werden, die in allen europäischen Ländern zur Primarschule zählen. Um Österreich und Deutschland - die beiden Länder mit der kürzesten Primarschuldauer (4 Jahre) - berücksichtigen zu können, musste sich die Auswahl als „kleinste gemeinsame Nenner“ auf die ersten vier Jahrgangsstufen beschränken. Es wurden daher Lehrpläne bevorzugt, die von ihrer Gliederung her eine gesonderte Analyse der ersten vier Jahrgangsstufen zuließen oder aber diesem Kriterium nahe kamen.
- Lernbereichssystematik: Es wurden vier Hauptgruppen unterschieden: Die „musischen Vier“ (singen, spielen, bewegen, hören), die „kreativen Vier“ (Musik erfinden, machen, verstehen, hören), eine heterogene Gruppe, deren Gemeinsamkeit das Fehlen eines auditiven Lernbereichs darstellt, und Lehrpläne ohne Lernbereiche. Jede Gruppe sollte mindestens einmal vertreten sein.
- Alter der Lehrpläne: Auch hier wurden vier Gruppen gebildet (1980-84, 1985-89, 1990-94, 1995-99), aus denen jeweils mindestens ein Lehrplan vertreten sein sollte.
- Umfang: Unter den Lehrplänen, die allen bisherigen Kriterien entsprachen, wurden die jeweils umfangreichsten (gemessen an der Wortanzahl) ausgewählt (Bayern<sup>2</sup>, Luxemburg, Schweden, Irland, Portugal).

---

2    Analysiert wurde der „alte“, damals noch gültige Lehrplan.

## Strukturgrafik

Mit ihr wird der Aufbau der Lehrpläne in ihren Hauptteilen und ihr Umfang, gemessen in Wörtern, dargestellt. In der besprochenen Studie wird wie bei Karl Ernst Jeismann und Ralf Meißner von drei Ebenen der Lehrpläne ausgegangen, die nach ihrem Abstraktionsgrad hierarchisch angeordnet sind: Als obere Ebene werden hier die Präambeln gewertet, die mittlere Ebene enthält als Kernteil der Lehrpläne Lernziele und Lerninhalte, die untere Ebene gibt Feinziele und Beispiele zur Unterrichtsgestaltung an und kann auch Aussagen über Methoden und Medien, konkrete Hörbeispiele, Notenbeispiele etc. enthalten. Häufig ist diese untere Ebene nicht verbindlich. Da sie aber Teil der amtlichen Lehrpläne ist, wurden sie in die Analyse mit einbezogen. Allerdings gibt es auch Lehrplanteile, die sich keiner dieser Ebenen eindeutig zuordnen lassen. Dazu zählen Angaben zur Evaluation, didaktische Grundsätze, eigenständige Liedlisten oder Glossare zur Erklärung von Fachbegriffen. Diese Teile werden - neben den drei genannten Ebenen - in der Strukturgrafik eigens berücksichtigt. Die Strukturgrafik umfasst mehrere Teile:

- Das zentrale Säulendiagramm stellt die Gewichtung der einzelnen Lehrplanteile dar.
- Die stichwortartigen Angaben dazu geben die wichtigsten Inhalte jedes Lehrplanteiles an. Diese werden mittels Zusammenfassung im Sinne Philippp Mayrings eruiert.
- Aus der Datentabelle ist die Anzahl der Wörter pro Lehrplanteil ersichtlich.



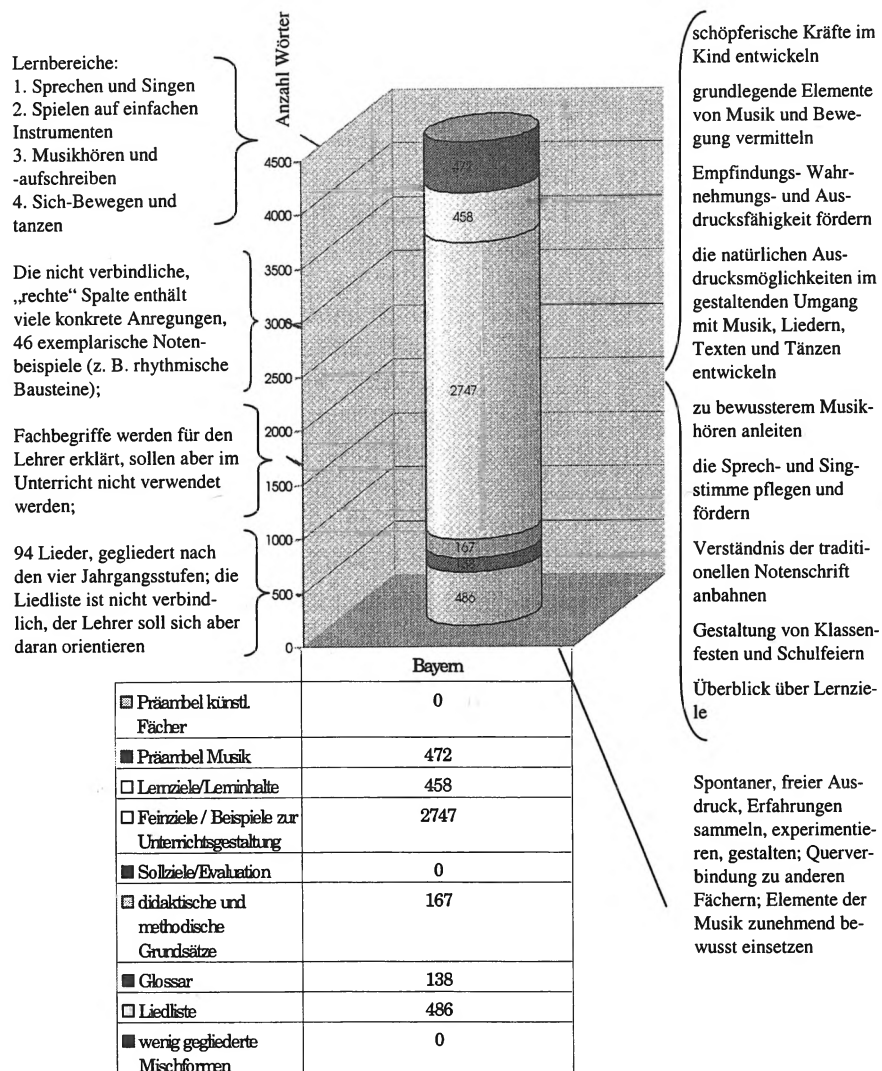


Abbildung 1: Strukturgrafik (Beispiel Bayern)

## Vektorengrafik

Sie veranschaulicht die Aussagen der Präambel zum Musiklehrplan, die zuvor mittels der Präambeltabelle (hier nicht dargestellt) erhoben wurden und will mittels Vektoren die Beziehungen der Einzelaspekte (Kind, Musik, Schule, Musikunterricht als Überschneidungsbereich und Gesellschaft) untereinander verdeutlichen. Subjekt des Musikunterrichts ist das Kind mit Bezügen zu den Bereichen Schule und Musik, die ihrerseits wieder durch die Gesellschaft bedingt sind. Für den Musikunterricht steht in der Grafik die Schnittmenge aus Schule und Musik. Weiter sind thematisiert außerschulische Musik (in der Grafik rechts) und alle schulischen Belange außerhalb des Musikunterrichts (in der Grafik links). Abbildung 2 zeigt die Anwendung der Vektorengrafik am Beispiel Luxemburg.

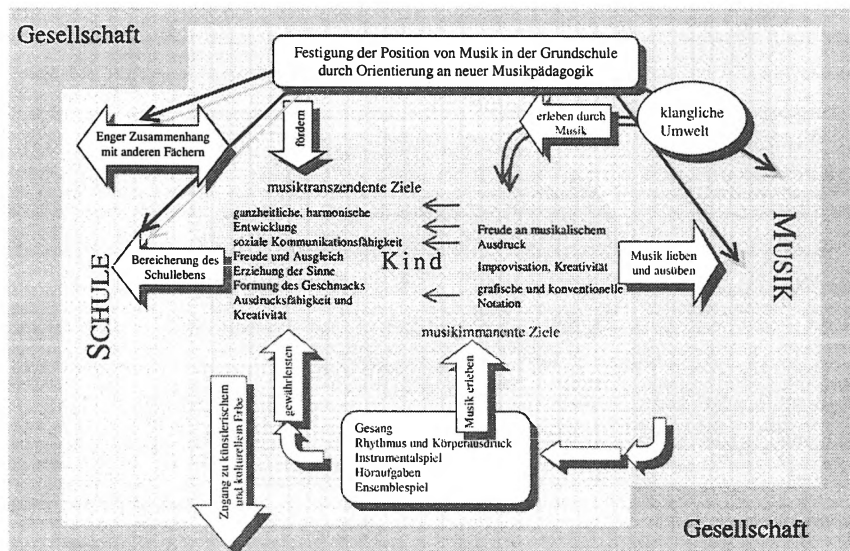


Abbildung 2: Vektorengrafik (Beispiel Luxemburg)

## Dreidimensionale Lernzielmatrix

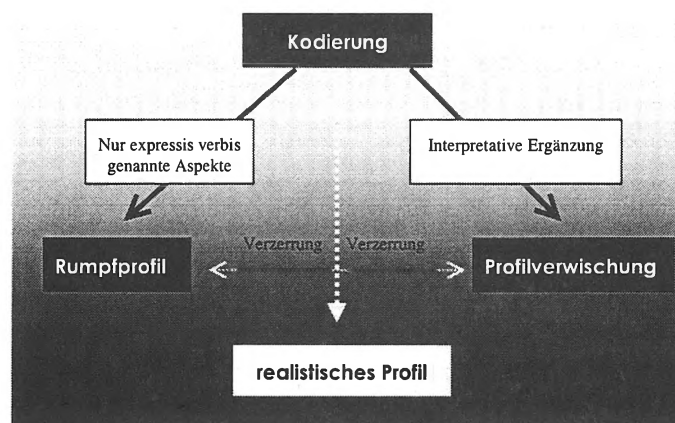
Aufbauend auf den Ansätzen von Ralf Meißner (1996) und eigenen Vorarbeiten (1997) sollte mit der Konstruktion einer dreidimensionalen Lernzielmatrix der Versuch unternommen werden, ein für die Analyse der Kernteile von Musiklehrplänen geeignetes Instrument zu erstellen. Dieses Instrument sollte eine

möglichst umfassende Darstellung der Verknüpfung Subjekt - Objekt in den Lernzielformulierungen ermöglichen: Anhand der Zuordnung der einzelnen Lernziele und -inhalte zu den Kategorien der Matrix, der Kodierung, kann aufgezeigt werden, in welche Beziehung das Subjekt Mensch zum Objekt Musik tritt. Dabei stehen für das lernende Subjekt zwei Themenfelder, die aufeinander bezogen bzw. miteinander kombiniert werden können: musikbezogene Umgangsweisen und Kompetenzbereiche. Für die Sache Musik stehen die beiden Themenfelder Musikarten und Musikaspekte. Dieses Modell greift außer den genannten musikpädagogischen auch den allgemein didaktischen Ansatz Dietrich Lemkes (Lemke 1981) auf, der in seiner zweidimensionalen Matrix den kognitiven Operationen auf der Subjektseite inhaltliche Kategorien der Objektseite gegenüberstellt. Der große Vorteil der Mehrdimensionalität der Matrix im Gegensatz zu eindimensionalen Zuordnungen (wie etwa bei Heide- lind Ockert 1986) besteht darin, dass die Differenziertheit sowohl der musik- bezogenen Umgangsweisen und Kompetenzbereiche als auch der Musikarten und -aspekte durch die Verknüpfung dieser Bereiche miteinander dargestellt werden kann. Daher kann auf eine ausufernde Terminologie verzichtet werden: Wo andere Systematiken für jede mögliche Art der Kombination von Aspekten einen eigenen Begriff benötigen, muss in der dreidimensionalen Matrix jeder Begriff nur jeweils einen Aspekt aufzeigen können, andere Aspekte des- selben Lernzieles können durch eine Zuordnung zu Kategorien anderer The- menfelder in Verknüpfung und Ergänzung dazu dargestellt werden.

Ein gravierendes Problem von Lehrplananalysen, auf das schon Ralf Meißner hinweist (Meißner 1996, S. 171), betrifft die Zuordnung der Lernziele zu den einzelnen Kategorien: Diese ist nicht immer zweifelsfrei möglich. Die Frage dabei ist, ob nur jene Aspekte der Lernziele kodiert werden sollen, die *expressis verbis* genannt sind oder ob jedes Lernziel interpretativ so ergänzt werden muss, dass sein gesamter zugrundeliegender Sinn zum Ausdruck kommt (auch wenn er so nicht wörtlich fixiert ist). Ersteres Vorgehen - Berücksichtigung nur von *expressis verbis* genannten Lernzielaspekten - führt zu einer Verkür- zung und damit Verzerrung und Missinterpretation der Lernziele, zu einem Rumpfprofil, denn oftmals sind Sachverhalte in Texten implizit gemeint, je- doch nicht explizit formuliert. Sie müssen aus dem Sinnganzen des Kontextes erschlossen werden. Eine interpretative Ergänzung der Lernziele wiederum birgt die Gefahr der Profilverwischung: Jeder Interpretierende legt das Lern- ziel gemäß seinen persönlichen Erfahrungen, Präferenzen und Wertungen aus und gelangt so zu einer subjektiven Sinndeutung. Das würde schließlich dazu führen, dass die so ermittelten nationalen Lehrplanprofile stark von subjektivi-



von Faktoren des Interpretierenden beeinflusst und somit nicht objektiv wären (vgl. dazu Kraemer/Schlegel 1999, S. 118). Die Grafik (Abbildung 3) verdeutlicht dieses Problem.



**Abbildung 3:** Zuordnungsproblematik zwischen Rumpfprofil und Profilverwischung

Ein Beispiel dazu: Im Lernbereich „Gesang“ führt der luxemburgische Lehrplan für die Mittelstufe folgendes Lernziel an: „Erlernen von mindestens 10 Liedern unterschiedlicher Herkunft (Luxemburg, Frankreich, Deutschland,...)“ (Luxemburg S. 14). Zweifelsfrei kann als inhaltliche Komponente „Lied“ in der Matrix kodiert werden. Da Mehrstimmigkeit nicht genannt wird, ist es als „Lied - einstimmig“ zu kodieren. Die Kategorie „Musik anderer Länder“ ist ebenfalls zu wählen, weil auf unterer Lehrplanebene als Beispiele Lieder aus Frankreich und Deutschland genannt sind. Außerdem wird noch zusätzlich aus dem Kontext klar, dass mit „Lieder unterschiedlicher Herkunft“ solche aus dem Ausland gemeint sind, denn im vergleichbaren Lernziel der Unterstufe heißt es: „Erlernen von mindestens 10 Liedern pro Schuljahr (bevorzugt solche, die aus Luxemburg stammen)“ (Luxemburg S. 4). Als Weiterführung dieses Lernzieles sind dann Lieder unterschiedlicher, d. h. nicht luxemburgischer Herkunft gemeint.

Aber wie ist „erlernen“ zu kodieren? Dem strengen Wortsinn nach wäre es nur als „erkennen/kennen“ unter „Nachdenken über Musik“ zu kodieren, denn es wird im Text nicht gesagt, dass das Lied auch gesungen werden soll. Prinzi-

piell ist es ja auch denkbar, Lieder zu „lernen“, ohne sie zu singen, also etwa durch Auswendiglernen des Textes, Arbeit mit dem Notentext etc. (Lied erarbeiten statt ersingen). Mit einer Kodierung unter „gesanglich/vokal/gestalten“ würde man also bereits eine Interpretation vornehmen: Man würde annehmen, dass das Lied gesungen werden soll, auch wenn im Text dazu kein Hinweis zu finden ist. In diesem Fall allerdings müsste man konsequenterweise auch noch weitere Interpretationen vornehmen: Wer singt, hört auch (→ Kodierung unter „hören“), er bewegt sich möglicherweise (→ Kodierung unter „Bewegung“), er liest vielleicht Noten (→ Kodierung unter „konventionelle Notenschrift“), er lernt ferner etwas über „Parameter“, „Form“, „Realisation“, „Wirkung“ und (bei Musik anderer Länder) beispielsweise auch über „Gesellschaft“ (→ Kodierung jeweils unter den genannten Musikaspekten), und es ließen sich noch - abhängig von den Vorstellungen des Interpretierenden - andere Kodierungsmöglichkeiten finden.

An dem Beispiel wird deutlich, dass sowohl eine Reduzierung der Bedeutung des Lernzieles auf seinen expliziten Wortlaut wie auch eine interpretative Ergänzung auf der Basis der persönlichen Wertung des Interpretierenden zu einer Verzerrung der Aussagen führt. Diesem Problem konnte auf zweifache Weise begegnet werden:

#### *Kombination von interpretativer und wortgetreuer Kodierung*

Die Themenfelder musikbezogener Umgangsweisen auf der einen Seite (Mensch) und Musikarten sowie Musikaspekte auf der anderen Seite (Musik) bilden zusammen eine zweidimensionale Matrix, so wie sie auch bei Ralf Meißner (Meißner 1996a, S. 80) und Clemens M. Schlegel (Schlegel 1997, S. 51) zum Einsatz kommt. Zunächst werden nun Lernzielaussagen in dieser zweidimensionalen Ebene ihrem exakten Wortlaut entsprechend (ohne jegliche interpretative Ergänzung) kodiert. Bei dem Beispiel aus dem Luxemburger Lehrplan - „Erlernen von mindestens 10 Liedern unterschiedlicher Herkunft (Luxemburg, Frankreich, Deutschland ...)“ würde also zunächst nur „einstimmiges Lied“, „Musik anderer Länder“ und „erkennen/kennen“ kodiert (f-o/17).

Anhand der Frage, welche Kompetenzen des Schülers angesprochen sind, muss das analysierte Lernziel seinem Sinn entsprechend interpretiert werden. Der Interpretierende muss aufgrund seiner Kenntnis musikpädagogischer Realität prüfen, welche Kompetenzbereiche das Lernziel umfasst, welche Kompe-

tenzen also zu seiner Erreichung nötig sind oder gefördert werden sollen: kognitive, affektive, psychomotorische, soziale, ästhetische, expressive, kreative, explorative, transformative oder sonstige Kompetenzen. Im nächsten Schritt muss diese Erkenntnis nochmals an den Text herangetragen werden. Alle jene möglichen Kompetenzbereiche, für die der Text dem Sinn nach Hinweise gibt, sind schließlich zu kodieren. Bei dem Beispiel aus Luxemburg bedeutet das: Kompetenzbereich I (kognitiv/reflexiv, weil Liedtexte gelernt werden, Informationen über andere Länder erworben werden, ev. auch mit Notentext gearbeitet wird), Kompetenzbereich V (ästhetisch/rezeptiv, weil das Hören Wesenselement des Singens ist), Kompetenzbereich VI (expressiv/reproduktiv, weil vorgegebene Musik reproduziert und dabei ausdrucksvoll gestaltet wird). Andere Kompetenzbereiche wie etwa II (affektiv/valuativ) oder IV (sozial/kommunikativ) wären zwar denkbar, für eine Kodierung müsste sich aber im Text irgend ein Hinweis finden (etwa das persönliche Lieblingslied nennen → affektiv/valuativ, Lieder gemeinsam singen → sozial/kommunikativ). Da sich solche Hinweise in unserem Beispiel des Luxemburger Lehrplans nicht finden, ergeben sich somit für das genannte Lernziel die Koordinaten: f-o/17/I-V-VI. Auf zweidimensionaler Ebene ist also festgehalten, was *expressis verbis* im Lernziel genannt wird (hier z. B. nicht gesanglich Gestalten), trotzdem wird das Lernziel auch sinngemäß richtig kodiert (in diesem Fall: auch *expressiv/reproduktiv* gestalten, also singen). Es bleibt trotz interpretativer Deutung des Lernziels klar ersichtlich, welche Kategorienzuordnungen dem exakten Wortlaut entsprechen - nämlich jene in den Themenfeldern musikbezogene Umgangsweisen, Musikarten und Musikaspekte.

#### *Kernaussage und exemplarische Ergänzung*

Falls zu Lernzielen Beispiele oder Hinweise zur Unterrichtsgestaltung angegeben sind, werden solche nicht verbindlichen Ergänzungen eigens kodiert. Die Koordinatenangaben werden dann in Klammern gesetzt, die Kodierung in der Matrix unterscheidet sich in der Form (liniertes Quadrat) von den Punkten der Kernaussage (volles Quadrat). So wird die in der Matrix erfasste Aussage konkreter, aber dennoch bleibt klar ersichtlich, was die verbindliche Kernaussage des Lernzieles ist. Ein Beispiel dazu aus dem irischen Lehrplan:

„Das Kind soll befähigt werden, mit zunehmender Stimmbeherrschung und Selbstvertrauen eine wachsende Anzahl an Liedern zu kennen und zu singen.  
*Auszählreime und -spiele, volkstümliche Melodien, ‚Mitmach-Lieder‘,*



*amhráin Ghaeilge, populäre Melodien, Themen aus Fernsehen und Radio.*  
(Irland S. 18; die exemplarische Ergänzung ist kursiv geschrieben)

Die Kernaussage („Lieder kennen und singen“) wird unter folgenden Koordinaten kodiert:

- f (Lied), weil als Lerninhalt Lieder angegeben sind;
- 17 (kennen/erkennen), weil das Lernziel verlangt, Lieder zu kennen;
- 2 (gesanglich Gestalten), weil die Lieder gesungen werden sollen;
- I (kognitiv/reflexiv), weil die Formulierung „Lieder kennen“ nahe legt, dass die Lieder wenigstens teilweise auswendig gekonnt werden sollen;
- VI (expressiv/reproduktiv), weil die Schüler die Lieder gesanglich ausdrucksvoll gestalten sollen;
- III (psychomotorisch), weil Stimmbeherrschung die körperliche Beherrschung des Stimmapparates (Tongenerator, Ansatzrohr, Zwerchfellmuskulatur) voraussetzt;
- X (umfassende/sonstige), weil Selbstvertrauen eine kategorienübergreifende Kompetenz ist.

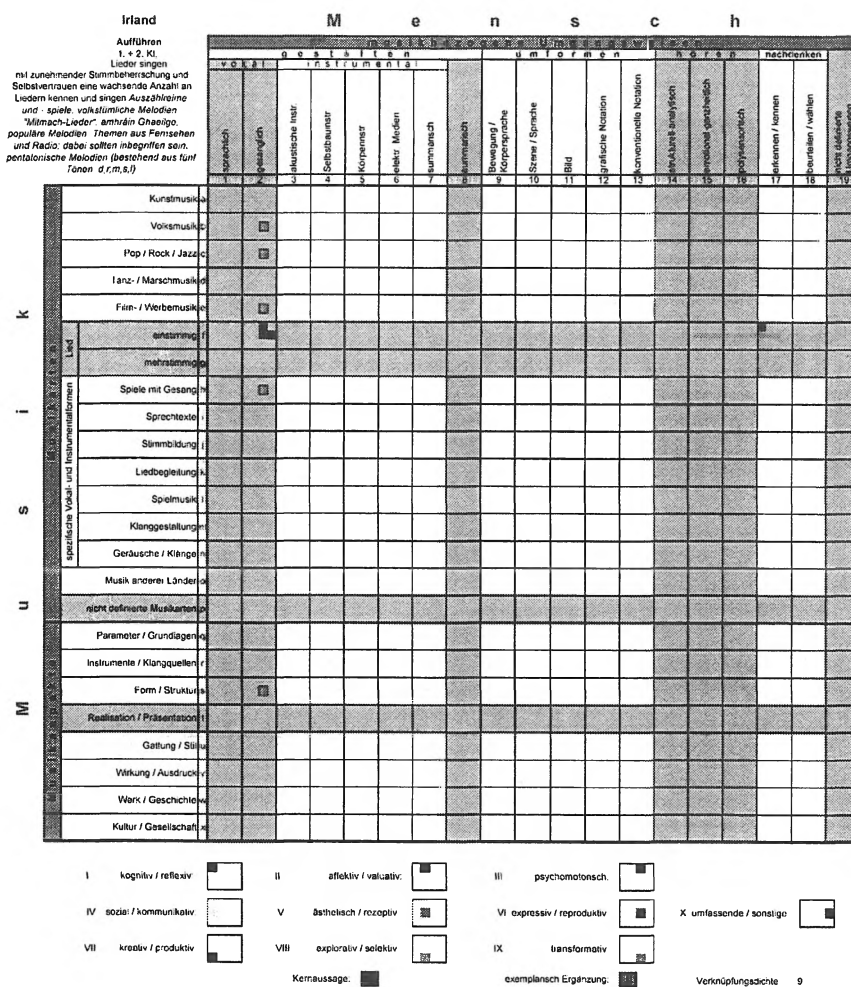
Zu dieser Kernaussage werden Beispiele genannt, die als exemplarische Ergänzung eigens kodiert werden:

- h (Spiele mit Gesang) für Auszählreime und -spiele sowie Mitmach-Lieder;
- b (Volksmusik) für volkstümliche Melodien sowie die irische Melodie *amhráin Ghaeilge*;
- c (Pop/Rock/Jazz), weil populäre Melodien vorgeschlagen werden;
- e (Film-/Werbemusik) für Themen aus Fernsehen und Radio;
- s (Form/Struktur), weil die Verwendung pentatonischer Melodien als formales Element vorgeschlagen wird;

Diese Kodierung hat also die Koordinaten f (h-b-c-e-s)/17-2/I-III-VI-X. Die Grafik (vgl. Abb. 4) veranschaulicht das Lernziel optisch. Die Kodierung der Lernziele und exemplarischen Ergänzungen geschieht in Form von farbigen Quadraten, die in die Matrix eingetragen werden: Die Koordinaten geben die Aussage an, die Form (volles oder liniertes Quadrat) sagt, ob es sich um ein verbindliches Lernziel oder um eine exemplarische Ergänzung handelt, und die Farbe<sup>3</sup> repräsentiert den Kompetenzbereich. Zusätzlich zur Farbe verweist auch die Position des Punktes innerhalb des Matrixfeldes auf die Kompetenzbereiche: So ist ein Punkt für „kognitiv/reflexiv“ beispielsweise immer im lin-

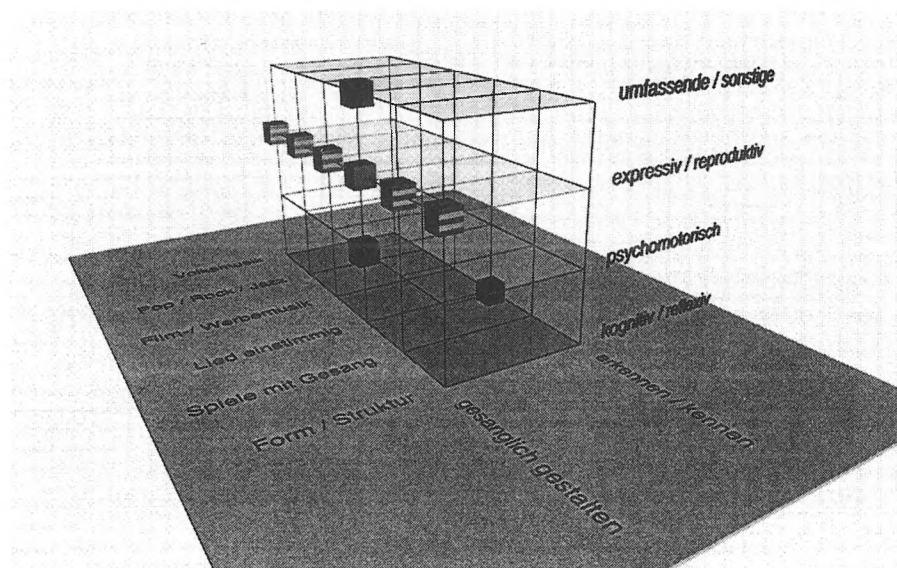
3 Aus drucktechnischen Gründen hier nicht ersichtlich.

ken oberen Eck des Feldes, für „affektiv/valuativ“ rechts daneben usw. Ein Vorteil dieser grafischen Darstellungsform liegt in der Möglichkeit, die Struktur von Lernzielen optisch sichtbar zu verdeutlichen. Anhand der Anzahl der vergebenen Punkte (Verknüpfungsdichte) sowie der unterschiedlichen angesprochenen Kompetenzbereiche (Farben) ist die Komplexität eines Lernziels sofort ersichtlich.



**Abbildung 4:** Kodierung der Kernaussage und der exemplarischen Ergänzung (Beispiel aus dem irischen Lehrplan)

Noch anschaulicher als die Darstellung in Abbildung 4 ist die dreidimensionale Darstellung des genannten Lernzieles. Wir sehen in vier Ebenen übereinander die Kompetenzbereiche kognitiv/reflexiv (blau<sup>4</sup>, unterste Ebene), psychomotorisch (grün, zweite Ebene), expressiv/reproduktiv (rosa, dritte Ebene) und umfassende/sonstige (schwarz, oberste Ebene). An der vorderen Schmalseite sind die musikbezogene Umgangsweise *gesanglich Gestalten* und dahinter *erkennen, kennen* dargestellt. An der Längsseite sind von vorne nach hinten zunächst der Musikaspekt *Form/Struktur*, dann die Musikarten *Spiele mit Gesang*, *Lied*, *Film-/Werbemusik*, *Pop/Rock/Jazz* und *Volksmusik* angeordnet. Kernaussagen des Lernzieles sind als volle Würfel, exemplarische Ergänzungen als gestreifte Würfel dargestellt. Das Lernziel spricht in seiner Kernaussage die Musikart *Lied* an, und zwar mittels der musikbezogenen Umgangsweisen *erkennen/kennen* und *gesanglich Gestalten*. Letzteres umfasst drei Kompetenzbereiche, nämlich den psychomotorischen, den expressiven/reproduktiven und umfassenden/sonstigen. Erkennen/kennen betrifft einen Kompetenzbereich, nämlich den kognitiv/reflexiven.



**Abbildung 5:** Dreidimensionale Darstellung eines Beispiellernzieles aus dem irischen Lehrplan

<sup>4</sup> Im Druck schwarz-weiß wiedergegeben.

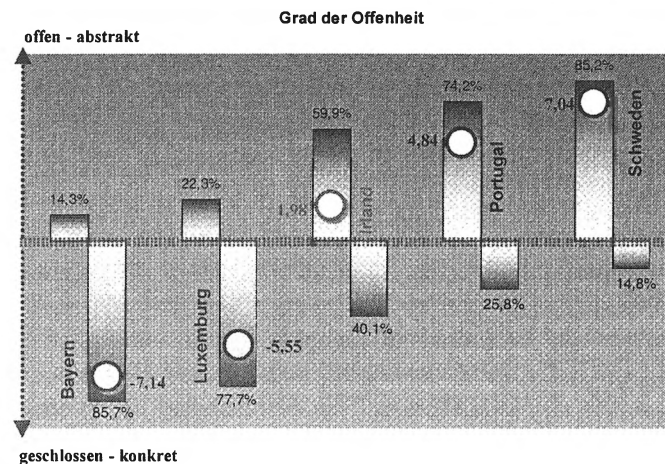


Analysiert man auf die oben beschriebene Weise jedes einzelne Lernziel, so erhält man eine große Fülle an Datenmaterial, das in vielfältiger Weise ausgewertet werden kann. Damit kann ein äußerst differenziertes Profil jedes analysierten Lehrplans gezeichnet werden, außerdem dienen die Daten dem Lehrplanvergleich. In diesem Beitrag kann aus Platzgründen auf diesen Punkt nicht näher eingegangen werden. Es sollen jedoch noch einige weitere methodische Ansätze aufgezeigt werden.

### **Grad der Offenheit**

Je nach dem, wie viel Freiraum ein Lehrplan für die konkrete Unterrichtsgestaltung in intentionaler, inhaltlicher und methodischer Hinsicht sowie in Hinblick auf zu verwendende Medien, auf die Evaluation des Unterrichts und die Sequenzierung der Themen lässt, spricht man von offenen oder geschlossenen Lehrplänen. Dabei handelt es sich nicht um zwei exakt definierte Lehrplantypen, sondern eher um die Pole eines Kontinuums. Die analysierten nationalen Lehrpläne entsprechen graduell eher dem einen oder dem anderen Pol. Um feststellen zu können, wie nun die einzelnen Lehrpläne in diesem Kontinuum einzustufen sind, müssen „offene“ und „geschlossene“ Textstellen in den Lehrplänen identifiziert und quantifiziert werden. Mit „offenen“ Textstellen sind Passagen gemeint, die Aussagen auf hohem Abstraktionsniveau formulieren und so entsprechend großen Interpretationsspielraum bei der Umsetzung in konkrete Unterrichtsabläufe lassen. Solche Texte sind in der Regel Präambeln (zu künstlerischen Fächergruppen, zum Musiklehrplan, zu einzelnen Lernbereichen), didaktische Grundsätze, fallweise können das auch Angaben zur Evaluation sein, sofern es sich dabei um allgemeine Beurteilungsgrundsätze (wie etwa beim irischen Lehrplan) und nicht um Mindestanforderungen (wie im schwedischen Lehrplan) handelt. „Geschlossene“ Textstellen sind Passagen, die konkrete, meist verbindliche Angaben in intentionaler, inhaltlicher oder methodischer Hinsicht sowie in Bezug auf die Sequenzierung der Inhalte machen. Dazu gehören Lernziele und -inhalte, Liedlisten, Erklärung von Fachbegriffen und Beispiele für die Unterrichtsgestaltung. Letztere sind zwar nicht verbindlich, weisen aber einen hohen Konkretheitsgrad auf und sollen dazu dienen, direkt auf die Unterrichtsgestaltung einzuwirken. Aus dem Verhältnis der offenen zu den geschlossenen Textstellen, gemessen am pro-

zentualen Textanteil, lässt sich der Grad der Offenheit eines Lehrplans errechnen.



**Abbildung 6:** Grad der Offenheit der analysierten Lehrpläne

In der oberen Diagrammhälfte ist der Umfang der offenen Textstellen (in Prozent des Gesamttextes), in der unteren der Umfang der geschlossenen Textstellen wiedergegeben. Die Markierung (○) bezeichnet den Offenheits-Quotienten  $\Omega$ . In die Berechnung fließen folgende Werte ein: Umfang der offenen Textstellen (o), Umfang der geschlossenen Textstellen (g), Gesamtumfang des Textes (x). Der Offenheits-Quotient  $\Omega$  ergibt sich aus folgender Berechnung:

$$\Omega = \frac{10 \text{ o} - 10 \text{ g}}{x}$$

Lehrpläne mit  $\Omega$ -Werten zwischen -2 und +2 können als ausgeglichen bezeichnet werden, das heißt, sie weisen in etwa gleich große offene wie geschlossene Textteile auf.

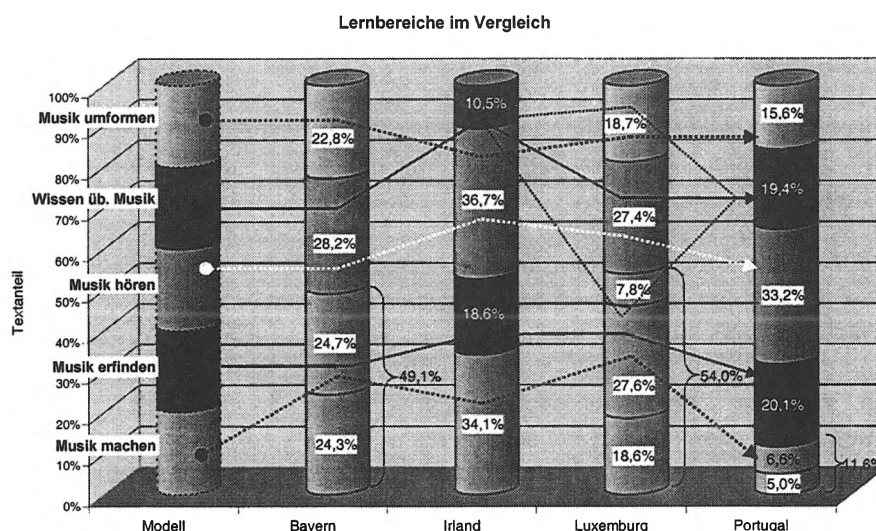
#### *Lernbereiche im Überblick*

Ein direkter Vergleich der Lernbereiche ist problematisch. Auch wenn Lernbereichsbezeichnungen ähnlich lauten, ist damit noch nicht ausgesagt, ob sie intentional und inhaltlich kongruent sind, also dieselben musikbezogenen Umgangsweisen, Musikarten etc. thematisieren. Ein Ansatzpunkt für eine Vergleichsmöglichkeit ergibt sich jedoch, wenn man ein unabhängiges Be-

zugssystem als Vergleichsbasis heranzieht. In der vorliegenden Studie wurden die fünf vorrangigen musikbezogenen Umgangsweisen nach Dankmar Venus bereits ausführlich besprochen. Es sind dies

- Produktion von Musik (Komposition, Improvisation)
- Reproduktion von Musik (vokal - instrumental, solistisch - chorisch)
- Rezeption von Musik (Hören von selbst produzierter und nicht selbst produzierter Musik, live oder technisch vermittelt)
- Transposition von Musik (in Bewegung, Sprache, Bild)
- Reflexion über Musik (vgl. Venus 1984, S. 21f.)

Bezugnehmend auf diese bis heute gültige grundlegende Systematik sollen die Begriffe „Musik machen“, „Musik erfinden“, „Musik hören“, „Wissen über Musik“ und „Musik umformen“ als unabhängiges Bezugssystem für einen Vergleich der Lernbereiche dienen.



**Abbildung 7:** Vergleich der Lernbereiche, gemessen am Textanteil

Die Grafik zeigt auf der linken Seite das Bezugsmodell (mit gleichmäßiger Verteilung der Lernbereiche). Die Vektoren geben für jeden der vier Lehrpläne (Schweden ist nicht vertreten, weil der Lehrplan keine Lernbereiche aufweist) an, in welchen Lernbereich die Entsprechung gemäß den Modell-Lernbereichen zu suchen ist. So ist beispielsweise „Musik erfinden“ im bayerischen und luxemburgischen Lehrplan kein eigener Lernbereich, entspre-

chende Lernziele finden sich aber im Bereich „Musik machen“. Der Vektorverlauf zeigt das an, indem der Vektor „Musik erfinden“ den bayerischen und luxemburgischen Lehrplan im Bereich „Musik machen“ durchquert.

Die Grafik zeigt, dass der Bereich „Musik hören“ in allen vier Lehrplänen mit ähnlichen prozentualen Textanteilen<sup>5</sup> vertreten ist. Ebenfalls in allen vier Lehrplänen vertreten ist „Musik machen“, allerdings in sehr unterschiedlichem Ausmaß: Der bayerische Lehrplan widmet diesem Bereich zwei Lernbereiche („Sprechen und Singen“, „Spielen auf einfachen Instrumenten“), der portugiesische ebenfalls zwei („Die Stimme“, „Instrumente“) und der luxemburgische drei („Gesang“, „Instrumentalspiel“, „Musik im Ensemble“). Der Bereich „Wissen über Musik“ ist nur im irischen („Grundbegriffe“) und im portugiesischen Lehrplan („Grafische Darstellung von Musik“) als eigenständiger Lernbereich vertreten. Dabei deutet die Lernbereichsbezeichnung an, dass mit diesem Lernbereich im portugiesischen Lehrplan vor allem die Kenntnis verschiedener Notationsformen, im irischen das Verständnis für grundlegende musikalische Parameter (Tonhöhe, Tondauer, Tempo, Metrum, Lautstärke etc.) angebahnt werden soll. Ebenfalls nur im irischen und im portugiesischen Lehrplan gibt es eigenständige Lernbereiche zur Umgangsweise „Musik erfinden“: Im irischen ist es der Lernbereich „Composing“ („Komponieren“), im portugiesischen „Expresao e Criacao Musical“ („Musikalische Ausdrucksfähigkeit und Kreativität“). Auch hier wird durch die Lernbereichsbezeichnung der Unterschied markiert: Sind im irischen improvisatorische und kompositorische Aktivitäten im engeren Sinne gemeint, so werden im portugiesischen Lernbereich verschiedene, vor allem auch bewegungsmäßige Ausdrucksformen mit einbezogen. „Musik umformen“ ist in allen außer dem irischen Lehrplan ein eigener Lernbereich, wobei damit vorrangig das Umsetzen von Musik in Bewegung gemeint ist. Lernziele dieses Bereichs sind im irischen Lehrplan v. a. unter „Musik hören“ („Listening and Responding“) berücksichtigt. Insgesamt gleicht der portugiesische Lehrplan von seiner Lernbereichsverteilung dem Modell nach Venus am meisten.

---

5 Gemessen in Wörtern

## Literatur

- Jeismann, K. E./Schönemann, B. (1989): Geschichte amtlich. Lehrpläne und Richtlinien der Bundesländer. Analyse, Vergleich, Kritik. Frankfurt
- Kraemer, R.-D./Schlegel, C. M. (1999): Forschungsmethodische Probleme einer vergleichenden Analyse der curricularen Pläne zum Musikunterricht in Europa. In: Knolle, N. (Hrsg.): Musikpädagogik vor neuen Forschungsaufgaben. Essen
- Lemke, D. (1981): Lernzielorientierter Unterricht - revidiert. Frankfurt am Main
- Meißner, R. (1996): Musikunterricht als Netzwerk. Kassel
- Ministère de l'Éducation nationale (Hrsg.) (1989): Éducation Musicale. Luxembourg
- National Council for Curriculum and Assessment (Hrsg.) (1997): Curriculum for Primary Schools Arts Education. Music. Dublin
- Ockert, H. (1986): Der Musikunterricht in den Grundschulen deutschsprachiger Länder in Westeuropa (Bundesrepublik Deutschland, Bundesrepublik Österreich, Schweiz). Eine vergleichende Untersuchung musikdidaktischer Konzepte von 1970 bis 1980 anhand von Richtlinien und Lehrmitteln. Frankfurt/Main
- Schlegel, C. M. (1997): Curriculare Pläne für Musik im Vergleich. Universität Augsburg
- Schlegel, C. M. (2001): Europäische Musiklehrpläne im Primarbereich. Eine vergleichende Inhaltsanalyse. Augsburg

Clemens M. Schlegel  
Thuillestr. 67  
81247 München  
e-mail: clemens.schlegel@phil.uni-augsburg.de